

Educación mediática y espectadores activos: estrategias para la formación

Jacqueline Sánchez Carrero

Universidad de Sevilla
jsanchezcarrero@gmail.com

José Ignacio Aguaded Gómez

Universidad de Huelva
Rectorado. Vicerrectorado de Tecnologías y Calidad
Campus Cantero Cuadrado, s/n. 21071 Huelva (España)
aguaded@uhu.es

Data de recepció: 28/1/2009
Data d'acceptació: 26/5/2009

Resumen

La educación mediática es un proceso de enseñanza que está comenzando a ser valorado en nuestras sociedades. La capacidad que desarrollan niños y adolescentes a través de la producción audiovisual y la recepción crítica genera en ellos importantes descubrimientos acerca de la industria del espectáculo. En esta investigación se refleja un proceso de aprendizaje sobre la televisión destinado a chicos entre siete y once años en el cual ellos escriben sus guiones, graban con cámara de vídeo, editan digitalmente y se ejercitan en la lectura crítica, tanto de sus propios documentos audiovisuales, como de otros espacios que ven en televisión: dibujos animados, series y anuncios publicitarios. Se trata de la alfabetización audiovisual infantil, uno de los primeros pasos en la educación mediática.

Palabras clave: producción audiovisual, mensaje audiovisual, lectura crítica, educomunicación.

Abstract. *Media education and active viewers: training strategies*

Media education is a teaching process that is starting to be valued in our societies. The skills that children and teenagers acquire through audiovisual production and critical reception enable them to make important discoveries about the entertainment industry. This research work deals with a learning process about television aimed at 7 to 11 year olds, in which they write their own scripts, make video recordings and digitally edit them, and carry out a critical interpretation of their own audiovisual documents as well as of other programs they watch on television: cartoons, series and advertising. This work considers child audiovisual literacy as a first step in media literacy.

Key words: audiovisual production, audiovisual message, critical interpretation, educommunication.

Sumario

Introducción	Conclusión
Método	Referencias bibliográficas
Resultados	

Introducción

En los últimos años, la educación en los medios de comunicación ha comenzado a situarse en un lugar preponderante en el panorama científico-didáctico y social. Desde hace algunos años, las propias instituciones internacionales, como la UNESCO, la Unión Europea o Unicef, han comenzando a interesarse y establecer líneas de trabajo e intervención en educación mediática como necesidad global de la sociedad moderna y como estrategia del desarrollo de los pueblos (Aguaded, 2009: 7).

El propio Parlamento Europeo anunció, a finales de 2008, en un informe sin precedentes con casi 600 votos a favor, que la educación mediática ha de formar parte de los planes de estudio en todos los niveles de la educación escolar de los estados miembros. La educación en medios en esta nueva era digital ha de abarcar «la capacidad de comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunicación, consiguiendo filtrar certemente la información recibida a través del torrente de datos e imágenes»¹. Sugiere, además, que sean los mismos alumnos quienes creen productos mediáticos propios con la ayuda de sus profesores, para desarrollar la dimensión práctica (Lull, 2008). Los parlamentarios europeos apuntan también al papel de padres, e incluso abuelos, como modeladores de la conducta de sus hijos ante los medios de comunicación en los primeros años de vida, para que sean ellos los que hagan extensiva la educación mediática en el ámbito familiar.

Tal como apunta Reia (2005: 154), estamos haciendo educación en medios en los hogares de cualquier manera, aun sin recibir ningún tipo de preparación. «Los chicos son productores de medios. ¿O es que las grabaciones de acoso escolar no estaban hechos por los jóvenes y sus móviles? [...]. La antigua cultura de la calle es la cultura de los medios hoy en día. ¿Qué pasa si no hay sentido crítico? No hay conciencia crítica. La escuela tiene que avasallar los medios de comunicación».

No es necesario recordar que, hasta hace poco tiempo, el conocimiento de la industria mediática era totalmente ajeno al espectador. Los medios habían sido consumidos por los espectadores, pero no «traspasados», no comprendidos en su globalidad y menos, apropiados para ser producidos por la población en general.

1. Puede leerse la noticia completa en la sección de prensa del Parlamento Europeo: «El Parlamento Europeo sugiere introducir una asignatura de “educación mediática” en las escuelas europeas». Disponible en: www.europarl.es/sala_prensa_ultimas_noticias.php?id=4953&opcion=3&accion=rp [31-12-2008].

Actualmente, medios como la televisión, Internet, el cine, etc., no sólo están presentes en la sociedad y en el hogar familiar, sino que están entrando en el aula. La escuela no puede eludir ya más esta responsabilidad, so pena de anclarse en el pasado o en una docencia que ya ni siquiera debe existir.

Es por ello que los niños necesitan aprender y aprovechar las potencialidades de los medios, sobre todo del audiovisual, porque lo encuentran en el cine, la televisión, en la pantalla de Internet, en los videojuegos o en el teléfono móvil con videoclips. El estudio de la televisión es imprescindible a la hora de comprender la producción audiovisual transmitida por cualquiera de estos otros medios (Aguaded, 2007: 7). Entender la educación mediática en material audiovisual supone adentrarse en un universo donde se acentúan todas aquellas imágenes y diálogos que antes pasaban desapercibidos ante nuestros ojos. Este aprendizaje «consiste en gran medida en estimular el tipo de relación entre la escuela y la casa, en la que las diversas experiencias extraescolares del niño (“los programas que me gustan”; “las fotos que hice en vacaciones”) tienen una significación real y han de integrarse en el aprendizaje que se produce en el aula» (Bazalgette, 1991: 23).

Ya a mediados de los años noventa algunos investigadores promovían la *media literacy* en cuanto a producción audiovisual y lectura crítica se refiere: «La enseñanza de los medios audiovisuales debería integrarse a través del currículo, de modo que leer y escribir mensajes visuales fuera una destreza coherente, que los estudiantes considerasen tan relevante para sus vidas como la lectura y escritura del lenguaje verbal» (Greenaway, 1996: 53). De este modo, la lectura vendría a ser la comprensión e interpretación de los contenidos, y la escritura, la competencia para crear —producir parcial o totalmente— un documento audiovisual determinado. Podemos comenzar a cultivar una conciencia crítica de los medios en el niño desde temprana edad. Si bien es cierto que ésta va a depender de una serie de experiencias y valores que apenas está construyendo debido a su corta edad, no es motivo determinante para impedir el desarrollo de esa actitud crítica.

«Educar para la reflexión crítica supone ayudar a tomar distancias respecto a los propios sentimientos, saber identificar los motivos de la magia, comprender el sentido explícito e implícito de las informaciones y de las historias..., y, sobre todo, ser capaces de establecer relaciones coherentes y críticas entre lo que aparece en la pantalla y la realidad del mundo fuera de ella» (Ferrés, 1999: 106-107). Otros investigadores, como Masterman (1996: 36), dan prioridad al hecho de comprender la conformación estructurada de la audiencia de los medios. Esa «segmentación y parcelación» de las audiencias es la que hace posible la constitución de mercados específicos que son el punto de explotación de los medios. Éste es el primer aspecto que se debe aprehender en una acertada educación mediática: los contenidos y la venta a los anunciantes.

Los niños y niñas de mediana edad desarrollan ante la televisión su propia capacidad de observación de forma natural, de modo inadvertido en la mayoría de los casos. Durante el visionado de un programa, utilizan el pensamiento creando su propio código de comprensión: «Por ejemplo, ha necesitado identificar personajes, o categorizarlos en función de alguno o algunos de sus ras-

gos. Aprende, comprende, recuerda y recupera conocimientos de su memoria, hace anticipaciones, deducciones sobre lo que ocurre, inferencias, etc.» (Bermejo, 2006: 137). No obstante, se trata de un procedimiento espontáneo, sin tutela alguna. Lo importante surge cuando hacemos consciente al niño de lo que significa la televisión, de cómo es producida y de la capacidad que se puede desarrollar para ser un telespectador activo y competente para oponerse a ciertos espacios e incluso decidido, a la hora de apagarla.

Tyner (1995: 30-138), al igual que otros investigadores, coincide en que la educación para los medios puede dividirse en dos hemisferios análogos: lectura (ver/escuchar) y composición (producir/crear/hablar). Un currículo válido es aquel que considera las diversas dimensiones de los medios tales como: conceptualización de medios de comunicación de masas, definición de sus funciones, conocimientos de las técnicas de producción, formación crítica respecto a espacios de entretenimiento, prácticas para crear y analizar la publicidad, y estudio de los procesos que sufre la información antes de llegar al espectador.

Ahora bien, la enseñanza de la producción audiovisual destinada al niño y a los adolescentes abarca la escritura de guiones, conocer los procesos organizativos de una producción, el manejo de cámaras de vídeo, el funcionamiento básico del sonido y la iluminación, y la práctica de la edición digital.

Pero, ¿cómo hacer para iniciar a los niños en una lectura crítica audiovisual? En primer lugar, debemos distinguir los distintos niveles de recepción crítica que podemos experimentar después del visionado de un programa de televisión. Pérez Tornero (1994: 150-152) distingue entre la lectura crítica y la analítica. Para ejercitarnos en las operaciones y en los procesos de la lectura crítica, hemos de ser capaces de: 1) reconocer la finalidad pragmática del programa; 2) discernir entre los niveles temáticos y narrativos; 3) percibir el nivel formal; 4) descubrir las relaciones cotextuales y contextuales; 5) proponer alternativas, y 6) hacer una recreación distanciada del sentido del programa.

Si se trata de una lectura analítica, las operaciones entonces deberán estar en otro orden: 1) realizar una lectura global del programa; 2) fragmentarlo o dividirlo en partes; 3) captar las diferentes dimensiones del programa; 4) reconocer las estructuras, y 5) hacer una interpretación global. Seguir esta línea de investigación es intentar que el niño inicie su formación como telespectador consciente, crítico y activo.

Como «sujeto consciente» se considera a aquél que reconoce el contenido y la técnica con que se realiza un programa de televisión, conoce el funcionamiento de la televisión por dentro, tiene una idea de lo que significa la industria de contenidos audiovisuales y distingue los tipos de audiencia que conforman la sociedad del espectador. El «sujeto crítico» es aquél que sabe apreciar el contenido de un programa haciendo su propio juicio en cuanto a la finalidad de dicho espacio. Es decir, percibe las representaciones de la televisión como ideas producidas por personas, conoce el proceso de estructuración de un espacio televisivo y se interesa por confrontar los valores que observa en él. Más que un analítico, que sólo se forma con los años de práctica, la idea es motivar al niño hacia una lectura crítica del medio.

Por otra parte, como «sujeto activo» se define al niño que utiliza su capacidad para proponer cambios sustanciales en los aspectos temáticos y/o técnicos de un programa de televisión. Podrá poner en práctica la lectura crítica del material producido por él o por su grupo de trabajo y será consciente de que puede ser activo ante el medio audiovisual (Pérez Tornero, 1994: 147-162).

El estudio que a continuación presentamos versa sobre cómo los niños y niñas pueden aumentar su aprendizaje crítico sobre la televisión, siempre que con anterioridad hayan estudiado y experimentado la práctica audiovisual. El objetivo general consiste, entonces, en investigar el grado de conocimiento que puede alcanzar un pequeño grupo de niños entre siete y once años al ser instruido con una guía didáctica, especialmente creada para esta experiencia de alfabetización audiovisual infantil. Los objetivos específicos son dos, concretamente:

- 1) Lograr que el grupo de niños experimente las operaciones de creación, producción y montaje de un documento audiovisual.
- 2) Iniciar al grupo en la lectura crítica audiovisual de distintos géneros televisivos.

Método

Siguiendo a Ander-Egg (1995: 130), todo diseño de investigación debe delimitar el grupo diana y una muestra, seleccionar las técnicas de recogida de datos más adecuadas, construir, en su caso, los instrumentos de observación y su prueba o pretest, e imaginar los posibles datos a obtener y los tipos de análisis que se pueden aplicar. Optamos, en esta ocasión, por el método de caso, seleccionando un caso representativo del problema para estudiarlo y analizarlo posteriormente². Por otra parte, este estudio —el documento audiovisual creado y analizado por niños— tiene cabida dentro de los estudios de naturaleza exploratoria, ya que «responde a un tema desconocido, poco estudiado o novedoso» (Berganza, 2005: 54). Ahora bien, desde la óptica del diseño de investigación se trataría también de un estudio «preexperimental» de un sólo grupo, con pretest y posttest, esto es, «existe una situación base A que es comparada después de estar expuesta a un estímulo aplicado o situación B» (Sierra Bravo, 1994: 144). Así, la muestra es medida previa y posteriormente a la experiencia.

El universo de nuestra investigación —los niños en general— se delimita en población, con el factor delimitante de la edad: la llamada, por Piaget (1975: 61-100), la «segunda infancia», de siete a doce años, esto es, cuando inicia su desarrollo mental y entra de lleno en el sistema escolar, por lo que pasa a constituir la etapa de las «operaciones intelectuales»³. En este período, su pensa-

2. Puede consultarse el documento *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño: El estudio de casos como técnica didáctica* que sintetiza el proceso de investigación para este tipo de diseño. Disponible en: www.itesm.mx/va/dide2/documentos/casos.pdf [31-12-08].
3. Aunque entendemos que estas consideraciones fueron realizadas en la década de 1970 cuando el sistema escolar no contemplaba el ingreso del niño a la escuela antes de los siete años, es igualmente válida la clasificación de las etapas.

miento ya es capaz de progresar y organizar una serie de sistemas de operaciones que le ayudan a aumentar sus procesos intuitivos. En esta etapa, sitúa el pensamiento «formal», o pensamiento hipotético (de diez a doce años). Pasa del pensamiento concreto al deductivo, puesto que ya puede reflexionar y comienza su ego intelectual adolescente a hacerse presente.

Nuestra muestra la constituyen un grupo de diez niños con edades comprendidas entre los siete y los once años, puesto que en la actualidad —a diferencia de los años setenta, de cuando data el estudio de Piaget—, los niños de doce años ya están bastante inmersos en la preadolescencia. El reducido número se explica ya que se trata de una experiencia participativa, con 52 horas lectivas de intervención didáctica, con debates, diálogos y estudio del proceso evolutivo. Además, se necesitaba poder observar la captación de los diversos niveles de aprendizaje audiovisual y controlar, en general, la situación.

En cuanto al entorno familiar, es indispensable el diálogo con los padres, a fin de que tomen parte activa de esta experimentación y el niño cuente con el apoyo de los miembros de su familia. Se trataba de un taller de larga duración con visionados continuos, respuestas a cuestionarios, organización y producción de un documento audiovisual, entre otras tareas. Era indispensable el compromiso familiar, no sólo para la asistencia y participación del niño en la experiencia, sino también para el apoyo en tareas como pequeño productor y director audiovisual.

En cuanto a los instrumentos de investigación, optamos, en este caso, dada la naturaleza y el contexto del estudio, por la observación participante, método interactivo de recogida de información, que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando, y requiere de cierto aprendizaje que permita al investigador desempeñar el doble rol de observador y participante (Rodríguez Gómez, 1996: 165).

Nuestra investigación pretende avanzar en una doble vía: 1) verificar que los niños de estas edades son capaces de producir un documento videográfico, siguiendo las fases de producción, y 2) comprobar el grado de lectura crítica audiovisual adquirido. Para ello «se sondean las opiniones de los niños después del visionado de diferentes géneros mediante cuestionarios, minimizando los efectos del entrevistador, con las mismas preguntas y de la misma forma a cada persona» (Rodríguez Gómez, 1996: 186).

Para iniciar el aprendizaje en la lectura crítica, se necesita la lectura atenta del documento audiovisual, para luego desmenuzar su contenido, desestructurarlo tanto como sea posible, para posteriormente reflexionar sobre él. En el caso de los niños, la repetición del esquema de preguntas hechas en forma oral no siempre funciona efectivamente. El cuestionario se presenta como el instrumento que nos ayuda a minimizar los efectos de la reiteración de interrogantes similares sobre un vídeo determinado. Por lo tanto, después de animarles a ver con atención cada uno de los géneros audiovisuales escogidos, procedimos a preguntar desglosadamente por cada aspecto del vídeo.

El cuestionario estaba seccionado según el número de géneros audiovisuales seleccionados en la investigación: dibujos animados, series de televisión, películas y anuncios publicitarios.

Por otra parte, no descartamos otro instrumento de medición como la entrevista, que, como herramienta de medición, aporta suficientes datos, tanto en la fase inicial —pretest—, para saber el nivel de conocimientos que tiene el grupo sobre la televisión, como en la fase final —postest—, para calibrar lo que más recuerdan del período de enseñanza teórico-práctica sobre la televisión.

Por último, otra técnica que nos sirvió para descubrir reacciones de los niños en el grupo fue la cámara de vídeo. La grabación audiovisual constituyó una parte significativa en este trabajo, porque se transformó en unos «nuevos ojos» que observaban la realidad que queríamos estudiar. Nos fue útil en la medición de la observación, en la actitud asumida por el grupo durante los debates de lectura crítica y, por supuesto, en el proceso de realización del vídeo creado por los niños. Distintos investigadores aconsejan iniciar pronto el proceso de percepción, «observar lo antes posible y lo más cerca posible del acontecimiento» (Corbeta, 2003: 347), y la cámara, por ende, hace viable esta dinámica. Una de las complicaciones que se vaticinan cuando se trabaja con la cámara de vídeo ante un grupo de personas es la sensación de ser vigilado por la presencia de un tercero, el síndrome de *Gran Hermano*. Sin embargo, el fenómeno de los *reality-shows* nos demuestra la actitud natural que los integrantes de este tipo de programas muestran sin percatarse de las cámaras. Con los niños, hemos podido percibir que la clave para evitar la presencia notable de la cámara está en iniciar su uso cotidiano desde el primer día del proceso de enseñanza sobre la televisión: presentaciones, respuestas, opiniones, anécdotas, preguntas, etc. La presencia de la cámara se olvida o se ignora a partir del segundo o tercer día.

Respecto al material didáctico, éste abarca una serie de guías basadas en el trabajo real de televisión e incluye un CD interactivo para el niño. Se trata de un recurso educativo diseñado en trabajos anteriores (Sánchez, 2008; Aguaded, 1999), así que lo que queríamos era comprobar su utilidad en un grupo de niños de edades determinadas con atracción por el medio audiovisual. En cada guía, se trata un tema diferente relacionado con una de las facetas de la producción audiovisual —preproducción, producción y postproducción— y se introduce a la lectura crítica de diversos géneros:

- Taller 1. El pequeño productor: lectura crítica de dibujos animados.
- Taller 2. El pequeño cámara de TV: lectura crítica de películas.
- Taller 3. El pequeño escritor de guiones: lectura crítica de series de televisión.
- Taller 4. El pequeño mago del sonido y la luz: lectura crítica de anuncios.
- Taller 5. El pequeño editor de vídeos: lectura crítica de telediarios⁴.

Es de destacar que el grupo trabajó con dos cámaras domésticas, con sus respectivos trípodes, micrófonos y focos de iluminación. El *software* seleccio-

4. Este último apartado de recepción crítica no fue considerado para esta experiencia por razones de tiempo de aplicación del taller infantil.

nado para la edición fue el Movie Maker, que presenta facilidad de manejo y da cabida para que cualquier usuario con conocimientos básicos de informática pueda editar un vídeo manipulando imágenes y sonido.

En relación con las variables, procedimos en tres pasos básicos: asignarles un nombre, definir las conceptualmente y, por último, operativamente, es decir, transformar la definición conceptual en actividades o tareas posibles de ejecutar. Las variables quedaron asignadas de esta manera:

— Variable 1: producción audiovisual:

- a) Definición conceptual. Producción audiovisual es el proceso global que permite controlar las diferentes fases de realización de un documento audiovisual, a saber: preproducción, producción y postproducción.
- b) Definición operacional de la variable. Un grupo de niños estará capacitado para producir un documento audiovisual, si puede desarrollar las siguientes acciones del proceso: producción, guión, cámara, sonido e iluminación y edición de un vídeo.

— Variable 2: lectura crítica audiovisual:

- a) Definición conceptual. Lectura crítica es la capacidad de descubrir la finalidad y la estructura de un documento audiovisual, llegando incluso a proponer cambios en dicho espacio.
- b) Definición operacional. Lectura crítica: se podrá afirmar que un niño ha realizado una lectura crítica elemental de un documento audiovisual, si reconoce aspectos temáticos, técnicos y propone cambios en su estructura, según corresponda al género visualizado.

En cuanto a elementos temáticos, deberá reconocer: la historia, el argumento, los personajes, el rol protagonista, las características de los personajes, la intención del director, la solución que los personajes buscan a los problemas y la realidad de la fantasía. En relación con elementos técnicos, deberá reconocer: los planos de cámara, los movimientos de cámara, las localizaciones, y además deberá ser capaz de proponer distintas combinaciones entre los elementos de un programa.

Para medir la lectura crítica, se requiere un recurso adicional, puesto que no se trata de conocimientos técnicos, que son más fáciles de comprobar, sino de los distintos niveles de captación del sentido de una estructura narrativa.

Para ello, elaboramos un cuadro de diagnóstico exploratorio que nos sirvió para construir el contenido del cuestionario que debíamos aplicar de modo posterior al visionado de los vídeos elegidos por los propios niños. A continuación, presentamos el cuadro correspondiente a cada género audiovisual.

Una vez finalizado este proceso, comenzamos a establecer la clasificación de los niveles de comprensión: «suficientemente crítico» (si cumplía con la

totalidad de los indicadores antes señalados), «medianamente crítico» (si cumplía por lo menos con el 50%) y «no crítico» (si no contestaba correctamente o si simplemente no respondía).

a) Diagnóstico exploratorio para los dibujos animados

Variable	Indicadores	Ítems
Lectura crítica de dibujos animados	Identifica los personajes del dibujo animado y su característica.	Rellena un cuadro con la identificación de personajes y su característica principal.
	Narra la historia de manera concreta sin contar detalles insignificantes.	Narra en pocas líneas el episodio de dibujos animados.
	Describe el comportamiento de los personajes.	¿Cuál es el comportamiento de los personajes?
	Identifica la solución que los personajes dan a sus problemas.	¿Qué opinión tienes de la solución que buscan los personajes a los problemas?
	Justifica con argumentos el personaje que más le gusta y el que menos.	¿Cuál de los personajes te gustó más? ¿Por qué? ¿Cuál de los personajes te gustó menos? ¿Por qué?
	Reconoce el propósito que quería transmitir el autor del dibujo animado.	¿Cuál crees que es el propósito del director?
	Propone cambios en el contenido del dibujo animado.	Si pudieras cambiar algo del vídeo, ¿qué le cambiarías?
	Diferencia la realidad de la fantasía.	¿Lo que refleja el vídeo es realidad o fantasía? ¿Por qué?

b) Diagnóstico exploratorio para las series de televisión

Variable	Indicadores	Ítems
Lectura crítica de serie de televisión	Narra la historia de manera concreta sin contar detalles insignificantes.	¿De qué trata la historia?
	Reconoce el tipo de mensaje que deja el capítulo.	¿Qué tipo de mensaje te dejó?
	Identifica algunos de los planos y movimientos de cámara y su utilización.	Identifica un plano movimiento de cámara y explica por qué crees que lo utilizaron.
	Recuerda fondos musicales y efectos sonoros y su utilización.	¿Había música? ¿De qué tipo? ¿Recuerdas efectos sonoros? ¿Cuáles? ¿Por qué los utilizaron?
	Reconoce escenografías y ambientación en interior o exterior.	¿Qué ambientación predominaba: escenografía (interior) o ambiente natural (exterior)?
	Describe el comportamiento de los personajes.	¿Cómo se comportaron los personajes?
	Detalla el vestuario de los personajes en moda y colores.	¿Cómo visten los personajes? (moda y colores).
	Reconoce los títulos que aparecen en los créditos del capítulo.	¿Qué títulos aparecieron en los créditos finales?
	Diferencia la realidad de la fantasía.	¿Crees que lo que viste en la serie puede suceder realmente?
	Reconstruye la historia cambiándole el final de forma creativa.	Reconstruye la historia en pocas líneas pero cambiando el final.

c) Diagnóstico exploratorio para las películas

Variable	Indicadores	Ítems
Lectura crítica de películas	Reconoce el tema esencial de la historia.	¿Cuál es el tema principal de la historia?
	Distingue el rol protagonista de los personajes y sus características.	¿Quién es y cómo es el protagonista principal? ¿Quiénes son los protagonistas secundarios y cómo ayudan al protagonista principal?
	Identifica el argumento que se utilizó para desarrollar el tema.	¿Cuál es el argumento de la película?
	Reconoce el objetivo del protagonista y el principal impedimento.	¿Qué desea el protagonista y qué se lo impide?
	Reconoce el lugar y la época en que transcurre la historia.	¿En qué época transcurre? ¿Dónde ocurre la historia?
	Identifica la figura de héroe, villano, cómplice o autoridad y su comportamiento.	Rellena este cuadro y señala nombre y comportamiento del héroe, villano, cómplice, autoridad, etc.
	Diferencia la realidad de la fantasía.	¿Crees que alguna parte de esta película podría ocurrirte? ¿Por qué?
	Identifica la intención del director.	¿Qué trató de expresar el director de la película?
	Reconoce si la película le ha dejado alguna enseñanza y señala los valores que destacan en el film.	¿Te ha enseñado algo la película? ¿Cuáles son los valores que destacan en el film?
	Reconstruye la historia con los mismos personajes y localizaciones de manera creativa.	Escribe en pocas líneas, con los mismos datos del vídeo (personajes y localizaciones), una historia diferente.

d) Diagnóstico exploratorio para los anuncios de televisión

Variable	Indicadores	Ítems
Lectura crítica de anuncios de televisión	Identifica el producto y la marca que se anuncia.	¿Qué producto se anuncia? ¿Cuál es la marca del producto?
	Reconoce las características del producto y si se explica su uso en el anuncio.	¿Cómo es el producto? ¿Para qué sirve? ¿Se explica en el anuncio?
	Identifica el <i>target</i> o público al que va dirigido el anuncio y el usuario del producto.	¿A quién va dirigido este anuncio? Marcar opciones.
	Describe con detalle los personajes del anuncio.	¿Cómo son las personas que intervienen en el anuncio?
	Reconoce el uso de efectos sonoros en el anuncio.	¿Descubriste efectos sonoros?
	Describe con detalle los rótulos que aparecen en el anuncio.	Analiza las letras y palabras que aparecen en el anuncio (tamaño, colores).
	Deduce la efectividad del producto a través del anuncio y argumenta su respuesta.	¿Crees que el producto funcional tal como lo muestra el anuncio? ¿Por qué?
	Identifica algunos planos y movimientos de cámara y su utilización.	¿Qué tipo de planos utilizan? ¿Hay movimientos de cámara? ¿Cuáles? ¿Para qué los utilizaron?
	Recuerda la frase más importante o eslogan del anuncio.	¿Recuerdas la frase más importante del anuncio? ¿Cuál es?

Resultados

Los niños y niñas de este estudio realizaron diversas experiencias de producción audiovisual y demostraron su capacidad para escribir una historia (susceptible de convertirse en guión) y su posterior transformación en guión literario y técnico, así como organizar la producción, efectuar la grabación y editar en vídeo digital. Para ello, realizaron cuatro producciones propias de corta duración: *Megakids*, un espacio donde un mago hacía una exhibición de trucos; *Telediario infantil*, un reportaje deportivo destinado a un programa informativo; *Niños de la guerra*, una animación en plastilina que narra la historia de un «niño soldado» que llega a matar a su propio hermano en medio de un ataque, y, por último, *Telekids*, un vídeo que resume el proceso de producción en un canal de televisión ficticio. En todos estos documentos audiovisuales, los niños escribieron el guión, manejaron la cámara, planearon la producción (organización de grabaciones, búsqueda de localizaciones, elementos para escenografía, etc.) y, por último, acordaron la edición final de los vídeos.

Durante el proceso de preproducción de su primer programa *Megakids* (figura 1a), la principal preocupación fue practicar los trucos de magia que presentarían, es decir, la producción del contenido. Más adelante, comenzaron a situar las dos cámaras y a practicar los planos que utilizarían. El guión propiamente dicho y el sonido o la iluminación no fueron preocupantes para el grupo en esta primera etapa.

En la segunda producción (figura 1b), estuvieron un poco más al tanto del guión, pero descargaron todo el peso del programa en la presentadora. Igualmente, establecieron el orden en lo que grabarían y el lugar, es decir, aspectos de la producción. Los asuntos técnicos estuvieron esta vez más descuidados. El cámara guardó dudas incluso hasta en la última toma de la grabación.

Esta producción, *Niños de la guerra* (figura 1c), tiene como autores a los chicos de mayor edad. Sin embargo, fue el equipo en pleno el que creó la idea y realizó la preproducción (moldeado de las figuras en plastilina). Estuvieron cuidando las tomas y los planos de cámara, no así la iluminación, que pudo mejorar la calidad del producto final. En cuanto al guión, puede afirmarse que fue la actividad más razonada, aunque no se llevó a cabo tal como la planearon.

Figura 1a. Proceso de producción de *Megakids*

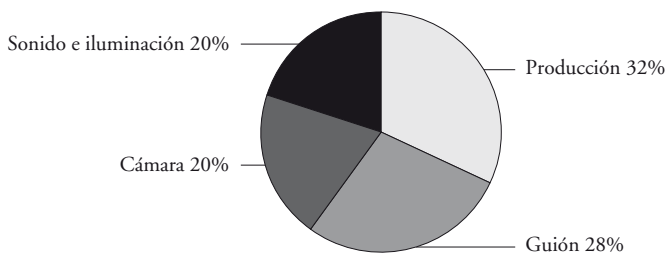
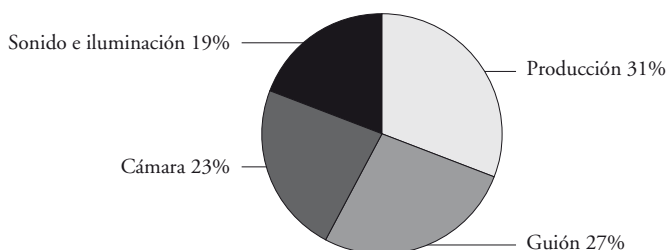
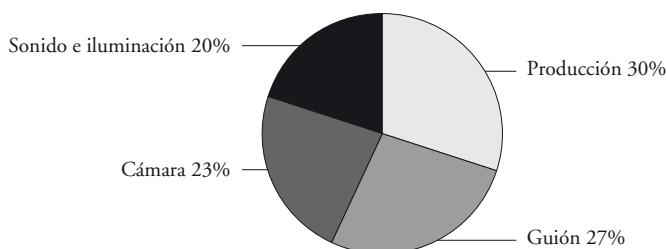
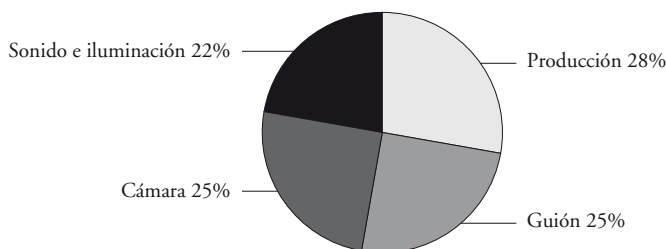


Figura 1b. *Telediario infantil de deportes***Figura 1c.** Producción de *Niños de la guerra***Figura 1d.** Producción de *Telekids*

Esta última práctica de producción, *Telekids* (figura 1d), nació como un ensayo en clave de humor, pero luego se transformó en un espacio importante para todos. Prevalció la idea de un guión explicativo con sus propias expresiones. El cámara recibió indicaciones del grupo, mientras que el sonido constituyó el gran aprendizaje, puesto que realizaron prácticas en las que el micrófono no captaba el audio por el mal uso que hacían de él.

Sin duda, el grupo evidenció importantes progresos. Las actividades específicas de producción fueron siempre las que alcanzaron el máximo nivel de entendimiento. El aspecto más fácil de comprender fue la fase de producción. Todos aceptaron que la experiencia requería avanzar paso a paso y una mayor

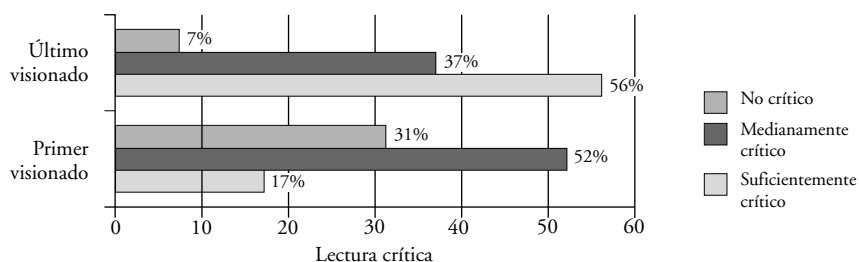
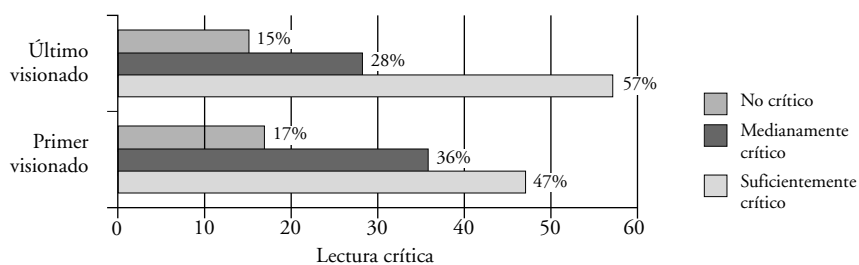
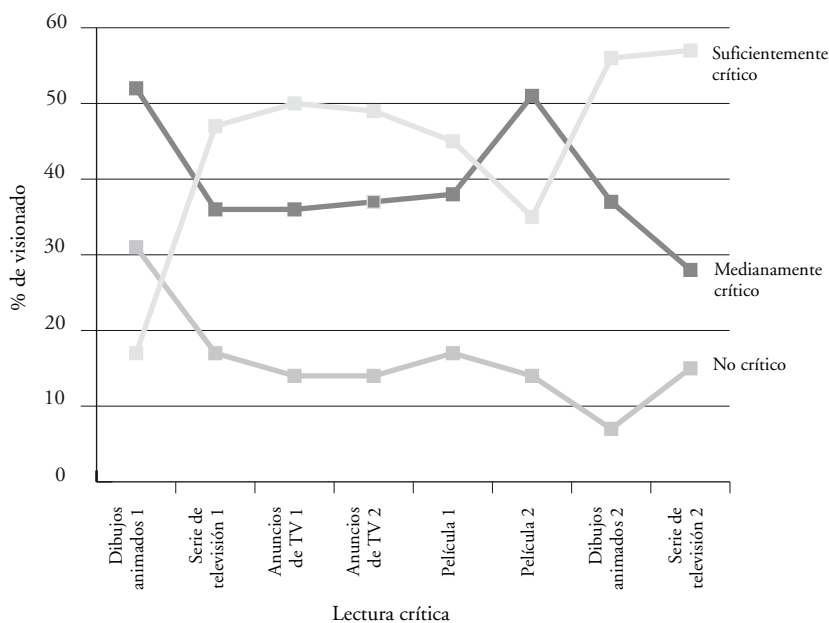
organización para poder efectuar la grabación: búsqueda de permisos, localizaciones, ensayos, maquillaje, etc. Esto se comprueba sobre todo en la última experiencia.

En relación con el manejo de la cámara, éste mejora considerablemente después de la segunda producción, cuando salen del pequeño plató improvisado dentro de la sala de clase para visitar exteriores, y aumenta su interés por los detalles de cámara: planos, movimientos, etc. No sucedió lo mismo con la escritura de guiones, pues desde la primera grabación se preocuparon por los textos de los presentadores. Sonido e iluminación constituyeron el último tema de su interés. No es sino cuando comienzan a visionar el material grabado que se percatan de errores en el sonido por ausencia de micrófono o por mala ubicación. Hay que señalar que éstos son aprendizajes técnicos especializados, que no son determinantes en esta primera etapa de enseñanza audiovisual.

La producción, finalmente, de un cortometraje de ficción conformó nuestro posttest. Titulado por ellos *El secreto de Juanito*, cuenta la historia de un niño maltratado por los padres de la niña de una casa (Lola), quien finalmente logra concienciarlos de su error. En esta ocasión, los niños de menor edad (siete años) presentaron menos efectividad a la hora de realizar tareas como el guión o incluso algunos usos de cámara, pero actuaron con más entusiasmo en el diseño del *story board* y en la fase de edición. Los niños de ocho y nueve años estuvieron más atentos a las áreas de guión y de sonido e iluminación. Justamente, una de las chicas de ocho años fue la creadora de la historia original del cortometraje, y debatió con sus compañeros su idea y el perfil de los personajes. En cuanto a los mayores del grupo (de diez y once años) asumieron todas las actividades de producción en general con responsabilidad. Se hicieron cargo del guión, la cámara y la edición final. Incluso uno de los participantes aportó la idea para un nuevo guión que intentó realizar por sí solo.

En relación con la segunda variable, la lectura crítica, observamos diversos resultados que muestran el desarrollo del grupo en el visionado de dibujos animados, series de televisión, películas y anuncios publicitarios audiovisuales (figura 2).

Respecto a la evolución del grupo en lectura crítica, podemos afirmar que, durante el proceso de formación, los niños aumentaron su nivel de criticidad ante la televisión. La categoría «no crítica» disminuyó en casi la mitad (48%) desde el comienzo hasta el final, mientras que el grado «suficientemente crítico» se triplicó durante todo el proceso de aprendizaje. Este comportamiento (disminución de los «no críticos» y aumento de los «suficientemente críticos») revela un progreso y, por lo tanto, puede considerarse como un resultado positivo en el proceso de lectura crítica audiovisual infantil. Por otra parte, el nivel «medianamente crítico» se redujo aproximadamente a la mitad (53%) durante el desarrollo de la experiencia. Este hecho resulta significativo, puesto que el grupo fue superando las escasas intervenciones de las primeras sesiones para comenzar a debatir y hacer juicios argumentados en relación con los espacios televisivos.

Figura 2a. Comparativa en visionado de dibujos animados**Figura 2b.** Comparativa en visionado de series de TV**Figura 2c.** Visionado correlativo en el aprendizaje de la lectura crítica audiovisual

En el visionado de películas, la muestra presentó un mayor rango de porcentaje en el grado «medianamente crítico», de 38% a 51%. Si bien es cierto que desciende el nivel de criticidad suficiente o alto, también baja el grado «no crítico», de 17% a 14%. Las complicaciones las encontraron en este caso a la hora de reconocer si las situaciones presentadas podían suceder en la vida real. También se prestaron a confusión las controversias acerca de los distintos valores (verdad, honestidad, etc.), presentes en los argumentos filmicos.

Curiosamente, no hemos detectado muchas diferencias entre el primero y el último visionado de lectura crítica en anuncios publicitarios. La mitad del grupo de niños resultó «suficientemente crítico» desde el primer visionado y así se mantuvo prácticamente igual hasta el final. Sólo el 14% de las respuestas fueron «no críticas». Observamos su facilidad para desaprobatar las incitaciones a la compra y no dejarse persuadir tan fácilmente por la mayoría de los spots. Tenían interiorizado el hecho, presumiblemente aprendido en sus hogares, que reza «la publicidad es mentira», fundamentado principalmente en las conversaciones familiares.

En esta investigación, pudimos también comprobar las reacciones de los niños cuando su propio documento audiovisual es puesto en antena, con la finalidad de difundir sus productos como una estrategia de educación en medios. La experiencia de los chicos cuando observan su trabajo reflejado en un medio de comunicación es considerablemente distinta a la que puede adquirir cuando practica con su cámara a manera de *hobby* o entretenimiento. El concepto de «público» se forma cuando el niño tiene la oportunidad de que su trabajo audiovisual sea visionado por un colectivo que pueda hablar y opinar sobre él (Bazalgette, 1991: 23). No deja de ser una excelente oportunidad para que los pequeños se sitúen en el papel de directores y también reciban los comentarios de sus producciones desde el punto de vista de la crítica.

Conclusión

¿El empleo del material didáctico de alfabetización audiovisual propuesto estimuló la capacidad crítica de los niños y las niñas? Esta investigación, en su contexto, demuestra que los chicos tienen capacidad para desestructurar los documentos audiovisuales, una vez realizadas las prácticas de producción audiovisual guiada.

En la primera fase, los niños no tenían clara la estructura básica del cuento, sólo dos de ellos diferenciaban entre fantasía y realidad en televisión, y ninguno conocía nada sobre aspectos técnicos ni de producción audiovisual. Al final de la aplicación didáctica, el grupo logró crear una idea que contaba con los requisitos para ser transformada en un documento audiovisual, es decir, con posibilidades de ser adaptada en un guión literario y posteriormente en uno técnico. De la misma forma, fue capaz de cumplir las actividades de preproducción y producción, preparando las tareas, grabando las distintas escenas y utilizando adecuadamente el equipamiento técnico que tenía a su alcance. Por último, a pequeña escala, se adquirió la capacidad para realizar el monta-

je audiovisual del material grabado, con lo que el grupo convirtió su historia en un cortometraje de cinco minutos destinado a un público infantil y familiar.

Por otra parte, los niños y las niñas adquirieron claves para una lectura crítica básica y pudieron seccionar episodios de dibujos animados, capítulos de series, extractos de películas o anuncios de televisión. De igual manera, los niños fueron competentes en el momento de hacer crítica a su trabajo final, puesto que llegaron a reconocer errores tanto en el argumento como en el aspecto técnico y propusieron soluciones factibles para mejorar ese producto audiovisual.

Respecto a la producción audiovisual con cámaras, se detecta que los niños necesitan tiempo para explorar los equipos básicos (cámara, trípode, ordenador, programa de edición, etc.). Si bien en un principio parecía suficiente la práctica de planos y movimientos cuando se les asignaba la tarea durante las clases, fue necesario, antes del proceso de producción, dejarles sesiones completas para que experimentaran con la cámara. Así, notamos su curiosidad por conocer la funcionalidad de las distintas prestaciones de la cámara y la inquietud por conocer si podían grabar ellos mismos.

En cuanto a la lectura crítica, observamos que el grupo pudo aguzar sus sentidos visual y auditivo: mostraron interés por conocer cómo se lograban los efectos especiales, tanto de sonido como los visuales, tanto de series como de películas. También demostraron su compañerismo al querer trabajar con los demás. Si los dejábamos trabajar individualmente, no tardaban mucho en conectar con alguien más para mostrarle el resultado de su trabajo o para buscar la aprobación de alguna decisión tomada.

En las entrevistas, se percibe el grado de entusiasmo por el mundo audiovisual. Al llegar, los niños tenían curiosidad, pero, a la vez, se mostraban tímidos ante la cámara y, en algunos casos, manifestaban rechazo al verse grabados e incluso observados por sus compañeros. Contrariamente, al final, fueron ellos mismos quienes animaban a sus compañeros a grabar alguna idea por rápida y esencial que fuera. Se volvieron observadores de la televisión con enfoque crítico, hecho corroborado por las madres que acudieron a la sesión final. Una de ellas argumentó que su hijo estaba mucho más sociable y que le enseñaba ciertos aspectos técnicos, como la situación de las cámaras en el plató o el tipo de plano o movimiento en series o anuncios de televisión. Otra señaló que el niño le animaba a que dejara de ver «los programas de cotilleo» y que incluso apagaba con más frecuencia el aparato de televisión.

El resultado de esta experimentación no es más que otro eslabón en la cadena de prácticas de educación mediática que se vienen desarrollando en las últimas décadas en diversas latitudes del mundo. Escuelas de distintas partes del planeta llevan a cabo producciones audiovisuales creadas por niños y adolescentes, tales son los casos argentinos de «Taller de cine El Mate» y el programa «Escuela y medios», implementado por el Ministerio de Educación desde el 2004; el «Youth and media. Media literacy workshops», que se efectúa en escuelas neoyorkinas desde la década de 1990; o el Proyecto Grimm, en España, que, bajo el parámetro de la integración de las nuevas tecnologías en el aula, ha

conseguido sumar una copiosa cantera de producciones realizadas sobre todo por adolescentes en compañía de sus profesores. En todas ellas, según nos manifiestan sus propios directores, aumentan su grado de lectura crítica, bien sea de trabajos hechos por ellos mismos o por otros, a medida que obtienen conocimientos sobre el universo audiovisual. Para obtener información de otras múltiples experiencias e iniciativas, se puede consultar la web de la ONU (Alianza de las Civilizaciones) (www.aocmedialiteracy.org), donde se explicita el compromiso de los organismos internacionales, como también hemos visto al inicio de este estudio con el Parlamento Europeo, en recomendar que la educación mediática sea parte esencial en los currículos escolares y no formales, como parte de un compromiso mundial para la formación de unos espectadores activos y críticos en todo el mundo.

Referencias bibliográficas

- AGUADED, J. I. (1998). *Educación para la competencia televisiva*. Huelva: Universidad de Huelva.
- (1999). *Descubriendo la caja mágica. Aprendemos a ver tele*. Huelva: Grupo Comunicar.
- (2007). «La educación en medios en Europa: la consagración de un proyecto». *Comunicar*, 30, p. 7-8.
- (2009). «El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática». *Comunicar*, 32, p. 7-8.
- ANDER-EGG, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.
- BERGANA, M.; RUIZ, J. (2005). *Investigar en comunicación*. Madrid: McGraw Hill.
- BERMEJO, J. (2006). *Mi hijo y la televisión*. Madrid: Pirámide.
- BAZALGETTE, C. (1991). *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid: Morata / Ministerio de Educación y Ciencia.
- CORBETTA, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- FERRÉS, J. (1999). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- GREENAWAY, P. (1996). «¿A quién le corresponde la enseñanza de los medios?». En: APARICI, R. (coord.). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: De la Torre.
- LULL, J. (2008). «Los placeres activos de expresar y comunicar». *Comunicar*, 30, p. 21-26.
- MASTERMAN, L. (1996a). «La revolución de la educación audiovisual». En: APARICI, R. (coord.). *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*. Madrid: La Torre.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (1994). *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- PIAGET, J. (1975). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- REIA, V. (2005). «Educação para os media: uma aposta urgente e necessária face aos novos media». Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación. *Comunicar*, 25, p. 153-159.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SÁNCHEZ, J. (2008). *Pequeños directores. Niños y adolescentes creadores de cine, vídeo y televisión*. Sevilla: Aconcagua.
- SIERRA BRAVO, R. (1994). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- TYNER, K.; LLOYD, D. (1995). *Aprender con los medios de comunicación*. Madrid: De la Torre.

José Ignacio Aguaded Gómez es vicerrector de Tecnologías, Innovación y Calidad de la Universidad de Huelva. Investigador principal del Grupo de Investigación «Ágora» (PAI-HUM-648), del Plan Andaluz de Investigación, y director de la Revista Científica Iberoamericana *Comunicar* (www.revistacomunicar.com).

Jacqueline Sánchez Carrero es técnica del Servicio de Informática y Comunicaciones de la Universidad de Huelva y miembro del Grupo de Investigación «Ágora» (PAI-HUM-648), del Plan Andaluz de Investigación.
